

# **Projekt Pädagogische Schulentwicklung in Berlin**

**Evaluation zur Nachhaltigkeit von Pädagogischer Schulentwicklung in  
Berlin im Mai/Juni/August 2004**

Auswertung der leitfragengestützten Interviews mit Kolleginnen und Kollegen der  
Modellschulen nach einem Jahr der abgeschlossenen Modellphase

- S. 2 Modalitäten der Erhebung
- S. 3 Auswertung und Zusammenfassung
- S. 12 Fazit und Schlussfolgerungen
- S. 14 Leitfragen für die Interviews

## **Projekt Pädagogische Schulentwicklung in Berlin**

**Evaluation zur Nachhaltigkeit von Pädagogischer Schulentwicklung in Berlin im Mai/Juni/August 2004.**

**Ein Jahr nach Abschluss der zweijährigen von Trainer/innen und Projektleitung unterstützten Modellphase wurden leitfragengestützte Interviews mit Kolleg/innen der Modellschulen durchgeführt.**

### **Modalitäten der Erhebung**

An 39 von 40 Modellschulen wurden mit insgesamt 96 Kolleg/innen fragengestützte Interviews geführt.

Die Kolleg/innen wurden stichprobenartig ausgewählt (Kriterien: Freiwilligkeit und vertretbare Organisation während des Unterrichtstages). Dabei waren auch Mitglieder der Steuerungsteams (etwa ein Drittel und ein Schulleiter).

Die fünf Leitfragen (siehe Anlage), basieren auf ehemals sieben Fragen, die zwei Jahre zuvor die Evaluationsgruppe der 4 Pilotschulen ausgearbeitet hatte. Diese Gruppe war zusammengesetzt aus je einem Mitglied der Steuerungsteams jeder Schule und einem Mitglied der Projektleitung.

Für die 40 Modellschulen jetzt waren die Fragen überarbeitet und auf fünf Fragen komprimiert worden, um den Rahmen überschaubar zu halten und die Auswertung bei der hohen Zahl von Befragten überhaupt zu ermöglichen.

Die jeweils ca. 10 Minuten dauernden Interviews wurden von einem Mitglied der Projektleitung geführt. Sie wurden nicht aufgezeichnet, sondern von einer Trainerin protokolliert. Nach diesen Notizen wurde abschließend die Auswertung vorgenommen.

Den Gesprächspartnern waren die Fragen vorher nicht bekannt, sie antworteten spontan. So wurde nicht immer mit gleicher Zielsetzung geantwortet und es ergaben sich auch innerhalb der Antworten gedankliche Überschneidungen.

In der Auswertung werden deshalb die Aussagen der Kolleg/innen zu den ersten zwei Fragen und teilweise auch zu den Fragen 3 und 5 vier Kategorien zugeordnet:

Organisation / Wirkung auf Lehrer/innen / Veränderung im Unterricht / Wirkung auf Schüler/innen.

Auf eine quantitative Auswertung wird bewusst verzichtet, da die Fragen nicht standardisiert sind und die Kolleg/innen somit auch sehr unterschiedliche Schwerpunkte in ihren Ausführungen setzten.

Mit der Antwort auf die Frage 4 geben die Kolleg/innen eine allgemeine Einschätzung zu den Chancen und der Wirksamkeit von Pädagogischer Schulentwicklung auf der Basis ihrer Erfahrung und angesichts der inzwischen in Berlin hoch aktuell gewordenen Diskussion um Schulentwicklung.

Abschließend werden alle Vorschläge und Wünsche betrachtet, die - wenn überhaupt - meist zur letzten Frage geäußert wurden. Davon abgeleitet werden Konsequenzen formuliert, die sich für die Weiterentwicklung des Projekts ergeben.

## Auswertung und Zusammenfassung

### Organisation

Von drei Ausnahmen abgesehen haben alle Schulen ein Sockeltraining fest in ihrer Schulorganisation etabliert.

Selbst an den Schulen, denen eine Schließung oder Fusion bevorsteht, wird in den auslaufenden Klassen ein Sockeltraining durchgeführt.

Beeindruckend sind die Variationen, welche die Schulen zum Ablauf und zur Durchführung der Module beschlossen haben.

Diese Vielfalt entspricht absolut dem Ziel des Projekts, dass jede Schule sich nach der Modellphase Strukturen passend zu ihren eigenen Bedürfnissen und Möglichkeiten geben muss. So wird es an den Schulen möglich, den Ansatz beizubehalten, der mit dem Sockeltraining beabsichtigt ist, nämlich Start- und Motivationspunkte für Schüler/innen und Lehrer/innen zu setzen, die das Anwenden im Unterricht erleichtern sollen.

Varianten der Grundschulen:

Klasse 1	Klasse 2	Klasse 3	Klasse 4	Klasse 5	Klasse 6
MT/KT/TE <sup>1)</sup> ein Tag in Verbindung mit JÜL <sup>2)</sup>			▶ MT / KT / TE jeweils 3 Tage als Projekt ◀		
◀ auf Wunsch ▶			MT	KT	TE
			▶ MT                      KT                      TE ◀ auch in Integrationsklassen		
MT		KT	TE		
◀ ansatzweise ▶			MT	KT	TE

Varianten der berufsbildenden Schulen:

MT / KT / TE in allen Klassen möglich
in allen Klassen MT/KT integriert ggf. auch mit TE
nur in Kl. 11 der gym. Oberstufe: 1. Halbjahr MT, 2. Halbjahr KT, Ende 2. Halbjahr TE

<sup>1)</sup> MT = Methodentraining  
 KT = Kommunikationstraining  
 TE = Teamentwicklung  
<sup>2)</sup> JÜL = Jahrgangübergreifendes Lernen

Varianten der Oberschulen:

5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
MT	KT	TE					
		MT	KT	TE			
		MT	KT	TE			adäquater Crashkurs
		MT	KT	TE als Fahrt			
		MT	KT	TE			
		alle zeitlich parallel					
		MT	KT	TE			
		manchmal kombiniert					
		MT + KT	TE				
		MT	KT				
		MT + KT					
		2. Halbj.: MT Auffangen der Rückläufer	KT + TE				
		MT + KT + TE als Fahrt					
		MT + KT + TE					
		MT			KT + TE	MT	
		MT + KT	1 Std. als AG zum Einüben		Projekt <i>Lehren lernen</i> : 11. Kl. bereitet vor und führt mit der 10. Kl. Sockeltraining durch gebunden an wechselnde Thematik		

Außerdem

erprobt: Im Rahmen von Berufsorientierung 1 Std. 14-tägig (im Wechsel mit ITG)

1. Halbjahr 7. Klasse MT

2. Halbjahr 7. Klasse KT } Mitteilungen über das Erreichte gehen schriftlich an die

1. Halbjahr 8. Klasse TE } Fachlehrer

2. Halbjahr 8. Klasse Konfliktmanagement

geplant: Jede Klasse hat pro Woche 1 Std. Methodentraining, die Fachlehrer arbeiten das Material aus. Alle 3 Monate auf Klassenkonferenzebene eine Reflexion des Erreichten.

gescheitert: Während der Mittelstufe pro Woche zwei Kerngruppenstunden mit einer/einem geschulten und einer neuen Kollegin/ einem neuen Kollegen als Tandem.

bewährt: Gute Dokumentation erleichtert und reduziert den Arbeitsaufwand .

---

MT = Methodentraining  
 KT = Kommunikationstraining  
 TE = Teamentwicklung

Neben der genannten unterschiedlichen Struktur der Sockeltrainings setzen die Schulen auch in anderen **Schwerpunkten der Organisation** unterschiedliche Akzente.

An etwa einem Viertel der Schulen wird von den Kolleg/innen ausdrücklich hervorgehoben, dass die **Klassenteamstruktur** erhalten blieb. (Zu einem Klassenteam gehören mindestens drei Kolleg/innen, die Fachunterricht in einer Klasse haben.) Bei einem weiteren Viertel bestand allerdings das Klassenteam nur als Tandem, wovon bei einigen Schulen das Tandem sogar nur für die Zeit der Sockeltrainings zusammengestellt werden konnte, um die in PSE erfahrenen Kolleg/innen mit neuen Kollege/innen zusammenarbeiten zu lassen. Immerhin ist es einer Schule gelungen, an einem festen Tag der Woche eine gemeinsame Stunde für die Arbeit ihrer Klassenteams einzurichten.

Viele Schulen haben den **Teamklausurtag** ganz oder als halben Tag beibehalten, um den Klassenteams eine gründliche Vorbereitung der Sockeltrainings zu ermöglichen. Nur von zwei Schulen berichten die Kolleg/innen, dass der Teamklausurtag nicht mehr, auch nicht in Abwandlung, existiere.

Die **Fachteamarbeit** wird an den meisten Schulen noch immer als verbesserungswürdig beschrieben. Dennoch gelang es einigen Schulen, die Arbeit mindestens in etlichen Fachbereichen voranzutreiben. Teilweise entsprang das der Initiative von Fachkolleg/innen, die sehr erfolgreich einen **Fortbildungstag für ihren Fachbereich** organisierten, an dem auch neue Kolleg/innen einbezogen wurden.

An einer Schule wurde dieser Gedanke weiter entwickelt und jede Fachgruppe erhält pro Halbjahr einen **Fachbereichstag** für die inhaltliche Arbeit.

Divergierend wird über Maßnahmen berichtet, den **Stamm der aktiven an PSE beteiligten Kolleg/innen zu erhalten** und neue Kolleg/innen für PSE zu gewinnen.

Die Spanne reicht von

- den Druck, den Eltern auf die Schule machen, an die Kolleg/innen weiter reichen; über
- sanften Druck durch Schulleitung: Eintragung ins Klassenbuch, wann nach EVA-Prinzip gearbeitet wurde; und
- starken Druck durch verpflichtende Arbeitspläne, die EVA-Aktivitäten ausweisen; bis zu der
- Erfahrung, dass gerade kein Zwang die Neugier und Zuwendung zu PSE von weiteren Kolleg/innen bewirkt.

Den meisten Schulen ist die **Einbindung neuer Kolleg/innen** gut gelungen, sowohl durch die Nutzung der Quereinsteigerseminare, aber auch durch schulinterne Fortbildungen.

Nur an vier Schulen wird Besorgnis geäußert über die rückläufige Zahl der aktiven Kolleg/innen.

Eine Schule betreibt deutlich Personalpolitik in der Weise, dass nur in PSE geschulte Kolleg/innen Klassenlehrerfunktionen erhalten und bei Neueinstellungen auf die Bereitschaft zur Mitarbeit im Rahmen von PSE geachtet wird.

**Über die rein formalen Rahmenbedingungen der einzelnen Schule hinaus** wird an einigen Modellschulen über Entwicklungen berichtet, die den üblichen Unterrichtsrahmen überschreiten.

So hat sich an einem Gymnasium „vernetzter Unterricht“ in fachübergreifendem Unterricht der 8. und 9. Klassen etabliert. Ein sehr viel versprechender Ansatz, um das vernetzte Denken, das Ausnutzen von Motivation und das eigenständige zielgerichtet Arbeiten der Schüler/innen zu fördern.

Von einer Gesamtschule mit Oberstufe wird berichtet, dass sie darangegangen ist, systematisch ein Methodencurriculum für die Mittelstufe zu erarbeiten, deren Entwicklung eine eigene Arbeitsgruppe übernommen hat.

Zwei Schulen scheint die Verknüpfung von SOL<sup>1)</sup> mit PSE besonders in der Oberstufe gelungen zu sein. Und ebenfalls an 2 Schulen wird versucht, das soziale Lernen durch den systematischen Einsatz des Angebots von Lions Quest zu stärken. Beides sind Ansätze, die sich in die Schulentwicklung im Sinne von PSE gut integrieren lassen.

Ganz deutlich ist, dass fast alle Modellschulen bewusst an der Existenz des **Steuerungsteams** festgehalten haben.

Einige arbeiten intensiv und inhaltlich an dem begonnenen Schulentwicklungsprozess weiter. Teilweise blieben die Steuerungsteams erhalten wie in der Modellschulphase, teilweise sind sie übergegangen oder aufgegangen in einer Steuergruppe zur Schulprogrammarbeit oder sie arbeiten als Erweiterte Schulleitung oder in einer MES-Schule<sup>2)</sup> als Koordinations-Team.

Von einem OSZ ergeht noch einmal nachdrücklich die Warnung, dass ein Steuerungsteam auf keinen Fall zu groß sein darf, um arbeitsfähig zu bleiben.

Vielfach wird betont, dass ein Schulentwicklungsprozess, welcher Art auch immer, **nur mit einem gut funktionierenden Steuerungsteam** vorankommen kann.

Besonders einem Steuerungsteam, wie es für PSE gesetzt wird, nämlich mit der Schulleitung und mehreren gewählten Kolleg/innen, wird eine enorm wichtige Rolle zugeschrieben als Schnittstelle zwischen dem Kollegium und der Schulleitung. Die Aufgaben, die diese Kolleg/innen wahrnehmen, müssen allerdings von beiden Seiten gewürdigt werden, damit die betreffenden Kolleg/innen tatsächlich bereit bleiben, die Zusatzbelastung auch über längere Zeit zu tragen.

Nur vier Schulen besitzen kein Steuerungsteam mehr, zwei wegen der begonnenen Schulauflösung und zwei, weil PSE im ursprünglichen Ansatz nicht mehr getragen wird.

### **Wirkung auf Lehrer/innen**

Die am häufigsten vorgetragene Feststellung bezieht sich auf die **kollegiale Zusammenarbeit**. Sie wird eindeutig als Gewinn beschrieben, da sie nur an wenigen Schulen schon vorher als befriedigend empfunden wurde.

Vielfach wird betont, dass sich nach langer Zeit oder sogar erstmals ein **Wir-Gefühl** eingestellt hat.

Gezielt und vermehrt wird **über Pädagogik gesprochen**.

Ein **reger Materialaustausch** beschränkt sich zwar häufig noch auf einzelne Fachbereiche und ist auch meist auf die Initiative einzelner Kolleg/innen zurückzuführen. Intensiver Materialaustausch erleichtere die Arbeit durch erhebliche Zeitersparnis.

An bisher sechs Schulen hat sich darüber hinaus auch eine gute **fachübergreifende Kooperation** entwickelt.

---

<sup>1)</sup> Selbstorganisiertes Lernen

<sup>2)</sup> Modellprojekt Eigenverantwortliche Schule

Wenige Schulen berichten allerdings auch, dass sich die Zusammenarbeit nur auf die Zeit der Sockeltrainings oder auf die Durchführung von Projekten beschränkt.

An sechs Schulen werden die **nicht in PSE aktiven Kolleg/innen** in die Betrachtung mit einbezogen und deren sehr geringes Interesse wird beklagt.

Als Grund für die geringe Akzeptanz wird einmal die Frustration genannt, die sich wegen der Mehrbelastung durch Vertretungsstunden während der Fortbildungszeiten und der Sockeltrainings aufbaute.

Besondere Schwierigkeiten haben diese Kolleg/innen auch dann, wenn sich ihnen der Eifer der PSE-ler als bloßer Aktionismus zeigte.

In einem Fall wird von Grabenkämpfen, in einem anderen sogar von Sabotage gesprochen.

Andererseits berichten viele Schulen, dass die PSE ablehnenden Kolleg/innen sich nicht hinderlich auswirken, sondern Toleranz üben.

Mehrfach führen Kolleg/innen aus, dass sie die **veränderte Lehrerrolle** als sehr erleichternd empfinden. Dies allerdings erst, wenn tatsächlich Routine eingetreten ist, da sie zunächst hart erarbeitet werden muss.

An zwei Schulen hat sich besonders das in den Fortbildungen für die Steuerungsteams erworbene Know-how auf eine veränderte Konferenzkultur ausgewirkt, was die Kolleg/innen als sehr positiv hervorhoben.

## **Veränderungen im Unterricht**

Die Spanne der **Vermutungen zu dem, was im Unterricht der Kolleg/innen** an EVA wirklich stattfindet, ist – wie zu erwarten- sehr weit.

Da gibt es Äußerungen wie: „*Kein Einblick*“

oder: „*Nur wenig im Unterricht*“

oder: „*Jede 2. Woche eine EVA<sup>1)</sup>-Stunde*“

oder: „*Ein Kollege macht es in Erdkunde.*“

oder: „*Nicht im Anfangsunterricht der 2. Fremdsprache*“

oder: „*Die Kolleg/innen wollen auch mal normal unterrichten.*“

oder: „*Manchmal mach ich so 'was, damit die Schüler auch mal Spaß haben.*“

oder: „*Selten ganze Lernspiralen*“

oder: „*Gute Ergebnisse werden in Examens- und Verbeamtungslehrproben erzielt.*“

oder: „*Manche experimentieren, manche sind noch sehr unsicher.*“

oder: „*Wir haben alle an Routine gewonnen.*“

oder: „*Ein Kollege arbeitet fast nur noch so.*“

oder: „*In allen geübten Klassen ist es wunderbar und erleichtert den Unterricht.*“

oder: „*Ich wende EVA auch in nicht geschulten Klassen an.*“

---

<sup>1)</sup> EVA = **E**igenverantwortliches **A**rbeiten und **L**ernen

An einer Schule wird formuliert, dass nach den drei Jahren EVA im Unterricht der ganzen Schule etabliert ist.

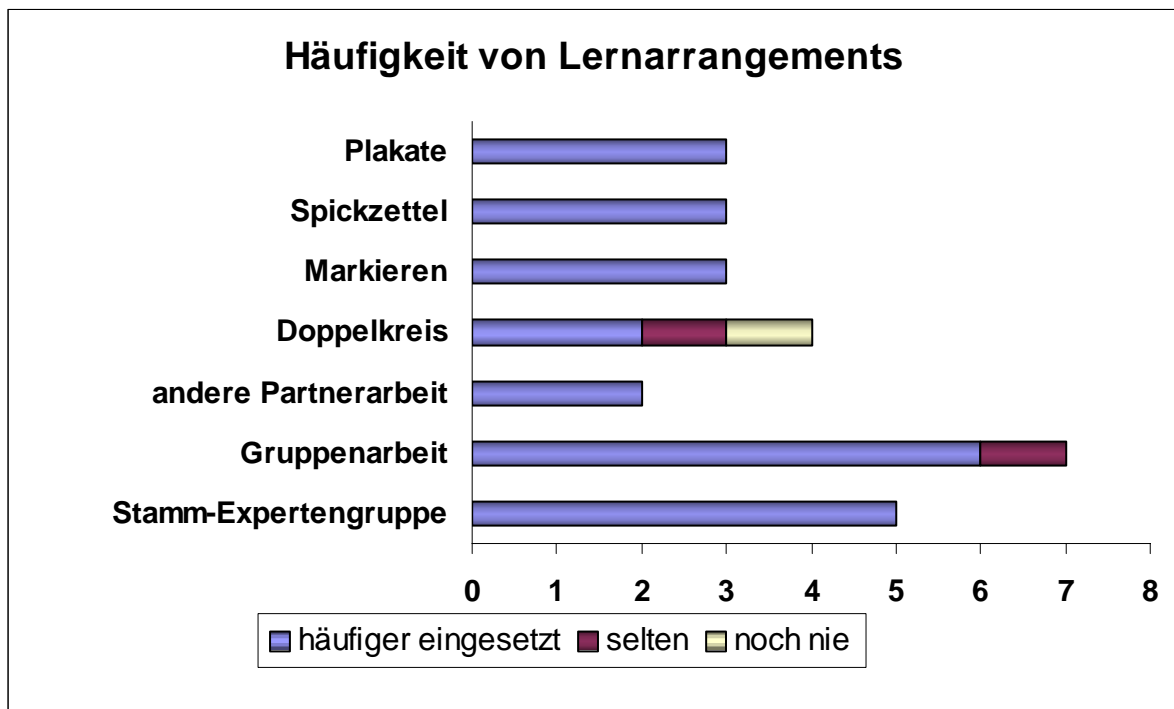
Eine ganze Reihe von Schulen sehen EVA zumindest in sehr vielen Fächern etabliert. Und an vier Schulen werden relativ präzise Schätzungen abgegeben, dass 50% bzw. 40% der Kolleg/innen ihren Unterricht nach dem EVA-Prinzip umgestaltet haben.

Der **persönliche Erfahrungswert im Fachunterricht** der interviewten Kolleg/innen ist individuell hauptsächlich von der Lehrerhaltung geprägt, aber auch von dem Umgang mit der Fachdidaktik und von der jeweiligen Haltung den Schüler/innen gegenüber. Um aussagekräftige Ergebnisse zu erzielen, müsste sich hier eine weitere Untersuchung anschließen, von der Aufschluss über mögliche Korrelationen zwischen den genannten und anderen Faktoren zu erwarten wäre.

Unabhängig von der persönlichen und schulinternen Situation sind die meisten Kolleg/innen jedoch überzeugt, dass sich ihr **Unterricht insgesamt verbessert** hat.

Sehr viele der Interviewpartner/innen führen das im Wesentlichen auf ihre individuell gewonnene Routine im methodischen Bereich zurück. Weniger wird der Erfolg auf häufigen Einsatz von kommunikativen oder gar kooperativen Techniken geschoben, obgleich durchaus solche Arbeitsformen von einigen Kolleg/innen häufig angewendet werden. Sie nennen beispielsweise an erster Stelle Gruppenarbeit wie Stamm - Expertengruppen.

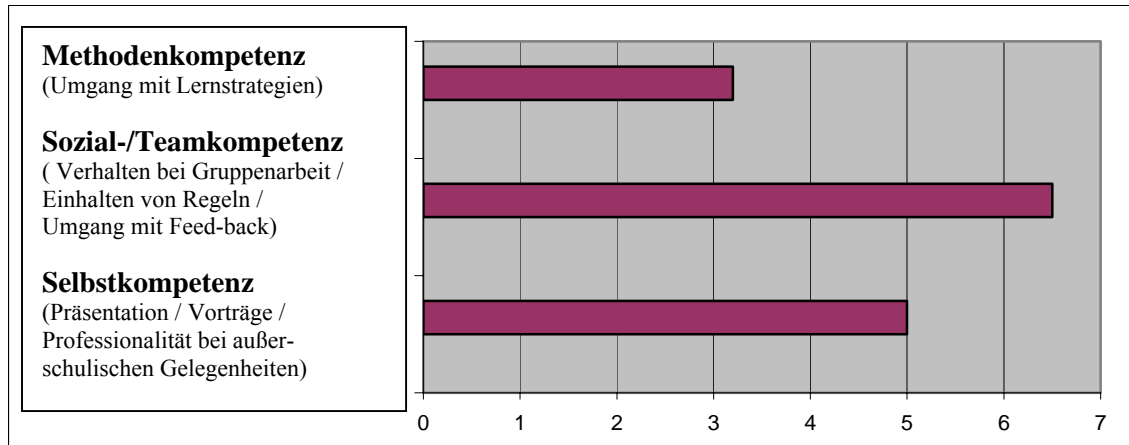
Sieben Kolleg/innen versuchen teilweise detaillierte Aussagen über die **Häufigkeit** des Einsatzes verschiedener **Lernarrangements** zu machen:



## Wirkung auf Schüler

Viele Kolleg/innen sehen den Lernzuwachs der Schüler/innen gerade im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz, stärker noch als die immer wieder hervorgehobene Sicherheit in der erworbenen Methodenkompetenz der Schüler/innen.

Häufigkeit der Angaben zur Zunahme von Lernkompetenzen



Natürlich bieten die Trainings und der EVA-Unterricht keine Allheilmittel. Es bleiben sehr ruhige Schüler/innen u.U. auch bis zur Abschlussklasse gehemmt, aber auch in diesen erwähnten Fällen wurden immer Verbesserungen registriert.

Besonders erfreut heben Kolleg/innen von Schulen mit lernbehinderten Kindern oder auch von Grundschulen den Fortschritt ihrer Schüler/innen hervor. (Stotterer werden freier im Sprechen; Erstklässler zeigen Präsentationen vor Drittklässlern und diese geben ein angemessenes Feed-back; lernschwache Schüler/innen entwickeln weniger Angst.)

Dem stehen vereinzelt geäußerte Erfahrungen hauptsächlich an Gymnasien gegenüber, die gerade bei den lernstarken Schüler/innen und zunehmend in höheren Klassenstufen einen erheblichen Gewinn im Lernverhalten der Schüler/innen registrieren, den sie bei den lernschwächeren oder Schüler/innen der unteren Klassenstufen nicht in gleichem Maße beobachten können.

Auch hierzu wäre eine weitere Studie interessant, die herausfinden sollte, ob und welche Faktoren diese gegensätzlichen Phänomene bedingen.

Von einer Schule abgesehen bestätigen alle befragten Kolleg/innen, dass mit EVA vertrauten Schüler/innen ein deutlich anderer Unterricht möglich ist, gleichgültig, ob man als gewohnte/r Fachlehrer/in oder als Vertretungslehrer/in die Klasse betritt. Dies wird ganz besonders dann wahrgenommen, wenn die Schüler/innen einen kontinuierlichen Unterricht nach dem EVA-Prinzip hatten. Insofern muss der Anspruch der unterrichtenden Lehrer/innen immer wieder deutlich werden, da die Schüler/innen anderenfalls - der Trägheit folgend - wieder die Konsumentenhaltung einnehmen.

## Stärken und Schwächen des Schulentwicklungsprozesses nach PSE im Rückblick

Stellt man die im Laufe der Interviews genannten Stärken und Schwächen des Prozesses zusammen, wie sie während des Zeitraums von drei Jahren **an der Einzelschule** beobachtet wurden, so ergibt sich folgendes Bild:

Stärken	Anzahl der Nennungen von 90 Kolleg/innen		Schwächen
Hohe Akzeptanz bei Eltern / Lehrern / Schülern	■■■■■■■■	■■■■■■■■	Hoher Zeitaufwand (Problem: Druck durch Rahmenlehrplan)
Unterricht wird verändert	■■■■	■■■■	Sehr hohe Anfangsanstrengungen erforderlich
Kompetenzzuwachs der Schüler/innen.	■■■■	■■■■	Hoher Zeitdruck allgemein
Besseres Verhältnis zwischen den Schüler/innen und zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen	■■■■	■■■■	Probleme bei der Bewertung von Gruppen- und Teamarbeit
PSE unterstützt die Profilbildung der Schule (erhöhte Anmeldezahlen)	■■■■	■■	Beschränkung auf Methodenvielfalt
PSE ist Lebenshilfe für Sch.	■■■■	■■	Raumbedarf entspricht nicht den Gegebenheiten
Selbständigkeit auch außerhalb des Unterrichts	■■	■■	Ungeduld der Kolleg/innen
Positiver Einfluss auf Konferenzstrukturen	■■	■■	Keine Garantie, dass im Unterricht wirklich vermehrt nach EVA gearbeitet wird

■■■■■■■■ 6 bis 10 mal genannt  
 ■■■■ 3 bis 5 mal genannt  
 ■■ 1 bis 2 mal genannt

## Allgemeine Einschätzung zu Pädagogischer Schulentwicklung als Möglichkeit der Schulentwicklung

Alle 96 Befragten halten PSE für einen gangbaren Weg der Schulentwicklung. Die Einstufungen sind in drei Stufen differenzierbar:

*Muss sein*  
*Notwendiger Weg*  
*Prinzipiell ja*

Verstärkt wird die jeweilige Auffassung durch Anmerkungen wie:

„Einzige Chance für die Entwicklung unserer Schule.“

„Unbedingt schon im Grundschulalter beginnen.“

„Sollte fest in jedem Schulprogramm verankert sein.“

„Ein sicherer Weg zur Teamfähigkeit der Kolleg/innen und Schüler“

Besonders erfreulich ist, dass einige Kolleg/innen in diesem Zusammenhang ganz dezidiert die Schüler/innen in den Mittelpunkt ihrer Argumentation stellen:

„Hier werden die Schüler/innen wichtig genommen“ (Realschule)

„Wir bringen die Schüler aus dem Keller ans Licht“ (Hauptschule)

„Nicht die Anhäufung von Fachwissen muss gefordert werden; in entwickeltem Unterricht müssen Schüler/innen Kompetenzen entwickeln.“ (Gymnasium)

### **Ranking der 10 am häufigsten genannten Wünsche und Anregungen für das Berliner Projekt allgemein und innerhalb der eigenen Schule**

(Anzahl von insgesamt 102 Nennungen)

Schulinterne, mindestens schulartgleiche Fortbildungen für Fachteams.	16
Verstärkte Zusammenarbeit der Kolleg/innen in Fachteams.	11
Austausch zwischen Modellschulen gleicher Schulart und zwischen den Steuerungsteams muss erhalten bleiben.	7
Abschaffung des 45 Minuten Takts.	6
Teambildung, resp. Fachteambildung muss innerhalb der Schule institutionalisiert sein.	5
Ermäßigungsstunden für die Kolleg/innen, besonders diejenigen, die im Steuerungsteam mitarbeiten.	5
Kolleg/innen müssen die Angebote aus den Fortbildungen flexibel, ihren Lerngruppen entsprechend, umsetzen.	4
Optimierung des Materialeinsatzes durch Dokumentation und Absprachen.	4
Insgesamt mehr Zeit für die Implementierung von PSE lassen.	4
Unterstützung bei Fragen der Bewertung von Gruppenarbeit.	3

## **Fazit**

Die Ergebnisse der Befragung von 96 Kolleg/innen aus 39 Modellschulen ein Jahr nach der begleiteten zweijährigen Modellphase lassen zusammenfassend folgende Feststellungen zu:

### **Die Schüler betreffend:**

- Dem Ziel, die Lernkompetenzen der Schüler/innen zu verbessern, konnten sich alle Schulen deutlich annähern.  
Die Erfolge werden unterschiedlich beschrieben und liegen besonders hoch im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz, unübersehbar aber auch bei der methodischen Kompetenz.
- Der fast immer gezogene Vergleich mit Schüler/innen aus nicht geübten Klassen wird positiv gewertet. Wünschenswert wäre hier eine Vergleichsstudie, die aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Ausgangstests, Vergleichsklasse, Lehrerkontinuität, Entwicklung aller Schüler im Vergleichszeitraum u.a.m.) sehr schwer durchführbar ist.

### **Den Unterricht betreffend:**

- Die Kolleg/innen fühlen sich durch den persönlichen Gewinn aus den Fortbildungen überwiegend gestärkt und motiviert in ihrer eigenen Unterrichtsentwicklung.
- EVA als Unterrichtsprinzip ist im Bewusstsein der Kolleg/innen verankert, muss jedoch in der praktischen Umsetzung des alltäglichen Unterrichts noch erheblich verstärkt werden, um den Schüler/innen kontinuierlich Gelegenheit zum Anwenden und verbessern ihrer Lernkompetenzen zu sichern.

### **Die Teamentwicklung im Kollegium betreffend:**

- Als besonders hilfreich und stützend für den gesamten Prozess der Pädagogischen Schulentwicklung wird die kollegiale Kooperation beschrieben.
- Einhellig als unerlässlich bei der Implementierung und nachhaltigen Entwicklung wird die Arbeit eines gut funktionierenden Steuerungsteams gewertet.
- Die Einbindung neuer/weiterer Kolleg/innen wird zur Sicherung der Nachhaltigkeit als unabdingbar erachtet.
- Die Arbeit von Klassen- und besonders von Fachteams sollte verstärkt auch in Zukunft unterstützt werden, um die Arbeit möglichst effektiv werden zu lassen und die Bildung neuer Routinen zu sichern.

### **Die Organisation betreffend:**

- Das Projekt erlangt dann einen anhaltenden schulinternen Erfolg, wenn es gelingt, den Ansatz in eine schuleigene Organisationsform zu bringen.
- Vorhandene Schulschwerpunkte müssen mit dem PSE-Ziel verknüpfbar sein. Dies ist auch im Hinblick auf ein gelebtes Schulprogramm resp. für ein tragbares Leitbild der Schule erforderlich.

### **Die Stärken und Schwächen betreffend:**

- Die Schwächen liegen eindeutig im Bereich von Belastungen der Kolleg/innen; nicht so sehr ausgelöst durch strukturelle Bedingungen des Projekts als viel mehr durch äußere (schulpolitische und schulorganisatorische) Kräfte.
- Die Stärken beziehen sich dagegen im Wesentlichen auf die Schüler/innen, den Unterricht und die Entwicklung der Schule.
- Da die Einflussnahme auf Seiten der Stärken wesentlich aussichtsreicher ist, sollten die Anstrengungen hauptsächlich dahin gehen, Maßnahmen zum Ausbau der Stärken zu finden und zu ergreifen.

### **Schlussfolgerungen:**

Aus diesen Feststellungen sowie aus allen geäußerten Anregungen und Wünschen ergibt sich für die Fortführung des Projektes Folgendes:

- Beibehaltung bei gleichzeitiger Intensivierung bewährter Strukturen:
  - Qualifikation und Beratung der Kolleg/innen
  - Qualifikation und Beratung der Steuerungsteams
  - Teamentwicklung im Kollegium
  - EVA im Unterricht
- Intensivierung von Unterstützung der Unterrichtsarbeit durch schulinterne Workshops (Ziel: Schaffung von Materialpools und Erwerb neuer Routine)
- Intensivierung des Angebots für Grundschulen (Ziel: Aufnahme von mehr Grundschulen in das Projekt, um die Lernkompetenzentwicklung der Schüler/innen möglichst früh zu beginnen.)
- Zusatzqualifizierung von Grundschultrainer/innen (Ziel: Das Unterstützungssystem für die Grundschulen möglichst schulstufengerecht anzubieten.)
- Unterstützung bei Problemen der Bewertung und der Evaluation (Ziel: Anregungen und Motivation schaffen zur Bewertung und zur Unterrichtsevaluation.)
- Schaffung von Angeboten zum Austausch ehemaliger Modellschulen (Ziel: Finden von intelligenten Lösungen beim Umgang mit Rahmenbedingungen)

Für die seit dem Schuljahr 2003/04 laufende zweite Modellschulphase und für die zum Schuljahr 2005/06 beginnende dritte Modellschulphase sind diese Vorhaben teilweise schon verwirklicht bzw. werden konkret geplant.

Sofern ihre Umsetzung mit den vorhandenen Ressourcen möglich ist, werden alle Modellschulen informiert, um davon zu profitieren.

## **Projekt Pädagogische Schulentwicklung in Berlin**

### **Evaluation der Modellschulen I**

#### **Leitfragengestütztes Interview**

(Stichproben von 2 bis 3 Kolleg/innen der Klassenteams pro Schule)

Ihre Schule gehört zu den 41 Modellschulen im Projekt Pädagogische Schulentwicklung in Berlin.

Lehrer/innen wurden gezielt geschult, mit den Schüler/innen wurden Sockeltrainingswochen durchgeführt im Unterricht wurde einiges erprobt und Sie hatten ein qualifiziertes Steuerungsteam zur Förderung der Entwicklung Ihrer Schule.

Uns interessiert jetzt, wie Sie fast ein Jahr später über PSE denken.

- 1) Bitte beschreiben Sie, was nach Ihrer Wahrnehmung z.Zt. in Bezug auf PSE an Ihrer Schule passiert.
  - Sockeltraining
  - im alltäglichen Unterricht an der Schule
  - im eigenen Unterricht
- 2) Können Sie etwas nennen, was sich seit Beginn des Projektes bei den Schüler/innen, bei Ihren Kolleg/innen oder ganz allgemein in der Schule geändert hat?
- 3) Was könnte besser laufen?  
Unterstützung durch Schulleitung / Kolleg/innen oder im Unterricht/ ergaben sich für Sie persönlich Schwierigkeiten mit PSE in den zwei Jahren?
- 4) Welchen Stellenwert räumen Sie der PSE innerhalb der heutigen Diskussion um Schule ein?  
(Welche Chancen, welche Gefahren sind Ihrer Meinung nach mit PSE verbunden?  
Was halten Sie bei der PSE für besonders vielversprechend?)
- 5) Was möchten Sie noch sagen, was wir noch nicht angesprochen haben?  
(Wünsche, Hoffnungen, Kritik)

